

Kossolapow, Line

Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 157-171. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 13)



Quellenangabe/ Reference:

Kossolapow, Line: Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 157-171 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232024 - DOI: 10.25656/01:23202

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232024>

<https://doi.org/10.25656/01:23202>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern

Bericht über den 5. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 29.-31. 3. 1976 in der Gesamthochschule in Duisburg

Im Auftrage des Vorstandes
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Interaktion und Organisation in pädagogischen
Feldern** : Bericht über d. 5. Kongress d. Dt.
Ges. für Erziehungswiss. vom 29. - 31. 3. 1976
in d. Gesamthochsch. in Duisburg / im Auftr.
d. Vorstandes hrsg. von Herwig Blankertz. -
Weinheim, Basel : Beltz, 1977.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 13)

ISBN 3-407-41113-8

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41113 8

Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ	
Vorwort.	5

A. Abhandlungen

WOLFGANG KLAFKI	
Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern – Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie	11
KLAUS MOLLENHAUER	
Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern.	39
THEODOR SCHULZE	
Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?	57

B. Berichte der Arbeitsgruppen

THOMAS HANISCH	
Schulorganisation und Curriculumreform – Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II am Beispiel des Schulversuchs Kollegstufe NW	89
LUDWIG HUBER/HARTMUT HENTSCHEL	
Projektstudium und Hochschulorganisation	101
GÜNTER KOLB	
Mediendidaktik und Medienforschung in wissenschaftstheoretischer Sicht	117
DORIS KNAB/ULRICH KRÖLL	
Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen	123
WALTER HORNSTEIN	
Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung – Theoretische Ansätze und Planungen	133

LINE KOSSOLAPOW	
Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich	157
HEINRICH DAUBER/LUDWIG LIEGLE/RITA SÜSSMUTH	
Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle	173
DIETER BAACKE	
Erfahrungen und Probleme mit Projekten im Bereich der Gemeinwesenarbeit . . .	181
HEINZ BACH/HANS THIERSCH	
Die soziale Karriere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher – Probleme der Kooperation zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik	195
WALTER DÜRR/MICHAEL EHRKE	
Zur theoretischen und praktischen Relevanz empirischer Bildungsforschung	219
CHRISTIAN MARZAHN	
Lernprozesse und Kommunikationsstrukturen in selbstverwalteten Jugendzentren .	235
KARL-HEINZ SAHMEL/DIETER JUNGK	
Jugendliche ohne Ausbildungschancen als berufspädagogisches Problem	251
WILHELM MADER/HELLA KÜHNEL	
Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung	261
RUDOLF KÜNZLI/KARL FREY	
Fachdisziplinen in der Bildung – Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaft?	273
CHRISTA CREMER/WOLF R. KLEHM	
Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation	281
ULLRICH BOEHM/MICHAEL SCHABLOW	
Schulkritik als Kapitalismuskritik	295
ULRICH HERRMANN/GERD FRIEDERICH	
Qualifikationskrise und Schulreform – Berechtigungswesen, Überfüllungsdiskussion und Lehrerschwemme. Aktuelle bildungspolitische Probleme in historischer Perspektive	309
GERT LOOSE	
Interkultureller Vergleich über Beziehungen von Schulleistung und familialer Sozialisation – Die IEA-Studien	327
RAINER KLEFFMANN	
Fortschreitende Erziehungswissenschaft und mißlingende Interaktion	343

Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich *

Vom Planungskonzept her sollte der Erwerb sozialer Kompetenz auf dem Hintergrunde verschiedener Ansätze zu Sozialerziehungsprogrammen in Theorie und Praxis thematisiert werden. In diesem Zusammenhang erschien das Rollenspiel als wesentliches Instrumentarium, das zur Veränderung von sozial-emotionalen Einstellungen eingesetzt wird, wobei von verschiedenen wissenschaftstheoretischen Positionen her mit dem Rollenspiel unterschiedliche Zielperspektiven, methodische und organisatorische Strategien verbunden werden können. Ob und inwieweit diese Interaktionsform an Grenzen der vorschulischen Institutionen stößt, sollte eruiert werden, wobei eine Kategorisierung der Rollenspielansätze helfen sollte, von den Inhaltsanforderungen her dieses Anliegen zu konkretisieren. Zum Diskussionseinstieg erschien mir folgende Grobunterscheidung vorliegender Ansätze möglich: Rollenspiel als

1. Soziodramatik auf individualpsychologischer Ebene

Es gibt – besonders auf der Psychoanalyse aufruhend – ein Rollenspiel mit Selbsterfahrungscharakter, konzentriert auf die FREUDsche Phasentheorie und die Auseinandersetzung zwischen Überich-Normen und Triebphäre des Kindes. Das Kind lernt erkennen, indem es Sublimations- und Kognitionsleistungen erbringt. Wichtig ist aber auch sein ‚phasengerechtes‘ Verhalten, so daß von der Theoriebildung her ein Erwartungshorizont aufgebaut wird, dem das Kind praktisch entsprechen muß.

Soziale Kompetenz würde es in einem Stadium der Ich-Findung gewinnen, indem es die Konzentration auf sich selber zu einem sozialen Ich umformen lassen würde. Rollenspiel hätte dann mehr den Charakter, konfliktär die Diskrepanz zwischen Egoität und Sozialität zu markieren (in die Rollen hineinwachsen, ‚Lustverlust‘ in Kauf nehmen lernen).

2. Bewußtmachungsprozesse auf gesellschaftspolitischer Ebene

Statt FREUD steht hier MARX (mehr oder weniger) bei einer Rollenspielkonzeption Pate, die engagiert auf gesellschaftliche Antinomien reagiert, wobei das Kind gleichsam als Zeuge des Seinsollenden angerufen wird und in seiner größeren Flexibilität ‚spielerisch‘ lernen soll, wie Grundwidersprüchlichkeiten sich konkret auswirken.

* Arbeitsgruppenleiter: LINE KOSSOLAPOW
Protokollanten: H. BÖHM und U. JAITNER
Referenten: WASSILIOS FTHENAKIS, HEINZ HIELSCHER und R. SCHMITT.

Die Parteinahme des Kindes für soziale Gerechtigkeit ist der soziale Lernprozeß, der intendiert ist, wobei mehr evolutionäre oder revolutionäre Veränderungsstrategien dem Kind nahegebracht werden können. Da hier nicht rein individuelles Selbsterkennen, sondern gesellschaftliches Fremdbestimmtsein Gegenstand des Aufklärungsprozesses sein soll, muß das Kind ‚objektive‘ Verhältnisse reproduzieren lernen und der Sozialisationsagentur ‚Elternhaus‘ gegenüber Distanz gewinnen (Rollen durchschauen und soziale Zwänge sehen lernen).

3. Materialisierung didaktisch-curricularer Anliegen

Hier kann inhaltlich Verschiedenes in die Rollenspielform gebracht werden, sei es, daß Leit- und Richtziele zu Qualifikationen führen, sei es, daß anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen genügend berücksichtigt werden sollen. Lerntheoretische Ansätze der Allgemeinen Didaktik spielen eine Rolle, aber auch Curriculumrevisionsfragen, die Rollenspiel zu einem Testfall für curriculare Kombinatorik machen könnten.

Die Forderungen an Rollenspiel würden zwischen geschlossenem und offenem Curriculum als Grundlage des Vorgehens hin und her pendeln, wobei interpretationsbedürftig wäre, was deduktiv oder induktiv an Aufbauprinzipien gewonnen wird. Soziales Lernen wäre mehr oder weniger Ergebnis des Einsatzes pädagogischer Mittel und Möglichkeiten, die zu Lernzielverwirklichungen führen (Rollenerfahrung in pädagogischem Kontext).

Es ist evident, daß die drei Ansätze: *Psychoanalytischer*, *gesellschaftskritischer* und *pädagogisch-pragmatischer* nicht getrennt, modellfallartig sich zu präsentieren brauchen, sondern in realen Projekten einander durchdringen können.

Die Intention war in durchgeführten Feldstudien anteilmäßig theoretische Einwirkungen festzumachen und vom konkreten Fall her eine Einschätzungsmöglichkeit zu gewinnen.

Dem Arbeitsgruppenvorhaben wurden folgende Projekte zugrunde gelegt: „Experimentelle Studien zum Rollenübernahmeverhalten“, durchgeführt am INSTITUT FÜR FRÜHPÄDAGOGIK, München, unter der Leitung von W. E. FTHENAKIS;

„Dritte Welt“ in der Vorschule – ein curriculares Forschungsprojekt“ der UNIVERSITÄT GÖTTINGEN, unter der Leitung von R. SCHMITT;

„Soziale Erziehung im Kindergarten“ initiiert an der PH KIEL durch H. HIELSCHER.

Die Vorstellung von Projekten durch ihre Initiatoren sollte weiterhin dazu dienen, von der Praxiserfahrung her Desiderate in der Theoriebildung hinsichtlich des Aufbaus sozialer Interaktionen aufzudecken und gleichzeitig die Relativität einer gradlinigen Abteilung der Praxis von theoretischen Vorgaben zu signalisieren. Das Rollenspiel sollte nicht nur wunschildhafte Vorstellungen von Verhaltensmusteränderungen hervorgerufen, sondern konkret die Interdependenz kognitiver, sozialer und konativer Strukturen in den darstellerischen Versuchen der Kinder festmachen helfen. Damit wäre erst die Voraussetzung geschaffen, gezielt Sozialerfahrungen als Interaktionen im Vorschulbereich zu organisieren.

Soweit die konzeptionellen Vorüberlegungen, die sofort von der organisatorischen Realität des Kongresses relativiert wurden, weil die Gruppe nicht nur aus Rollenspielexperten zusammengesetzt war, sondern auch aus allgemein Interessierten, die sich erst einmal über Rollenspiel informieren wollten. Insofern erwies es sich als problematisch,

schon von Systematisierungsversuchen auszugehen; es mußte zunächst ein gemeinsames Level des Informationsstandes gefunden werden. Die Darstellung der Projekte hatte jedoch so viel Herausforderungscharakter, daß ein lebhaftes Diskussionsklima die Arbeit der Gruppe kennzeichnete.

Die Projektarbeit von FTHENAKIS wurde in der Gruppe als drittes vorgestellt, soll hier aber als erstes fungieren, weil es am Anfang der Realisierung steht und deshalb geeignet erscheint, Untersuchungs- und Verwirklichungsvoraussetzungen genetisch zu erfassen. Die Forschungsintentionen richten sich auf das „Vorfeld“ des komplexen Problembezugs „Rollenspiel“, indem Voraussetzungen des Konstrukts *Rollenübernahme* empirisch eruiert werden sollen. Die Kategorialebene baute sich im Rückgriff auf Altruismus-, Empathie-, Wahrnehmungsforschung und Entwicklungspsychologie auf.

Das heißt, es wurde gefragt:

Ob bei einer durch Anlage und Umwelt bedingten Disposition, auf ein Gegenüber einzugehen – eine verhaltenspsychologisch zu konditionierende Fähigkeit, altersspezifische Phasen festgemacht werden könnten, die dann lernpsychologisch zu nutzen wären; ob ein Mitempfinden mehr kognitiv oder affektiv zu beeinflussen sei; welche weiteren Prämissen Perspektivenübernahme regulieren; wie in der institutionellen Elementarerziehung auf Einstellungsmuster der Konformität, der sozialen Ungerechtigkeit, des Autoritätsglaubens modifizierend eingewirkt werden könnte, so daß aus einer moralischen Kompetenz heraus – ohne bestimmte Religions- oder Weltanschauungsbindung – sozial verantwortlich gehandelt würde.

Ehe man also gezielt Rollenspiele inszenieren könnte, müßte man viel von Rollenübernahme wissen und theoretisch abgestützt haben, um erfolgreich – i.S. einer sozialen Kompetenzerweiterung des Kindes – agieren und interagieren zu können.

Es ist unverkennbar, wie die neueren internationalen bzw. angloamerikanischen Forschungen den Zugriff von FTHENAKIS beeinflussen, und wie sein pädagogisches Konzept abhängt von einer Konstruktbildung, die die Priorität der empirischen Wissenschaft weit stärker betont, als dies bei den bislang vorliegenden Untersuchungen zum Rollenspiel in der BRD der Fall ist. Konsequenterweise ist deshalb auch seine Wendung gegen unkontrollierte Ideenproduktionen, Idealforderungen; seine Orientierung richtet sich – und das sicher nicht ohne Einwirkung der Organisationsstruktur hochempfindlicher, krisenanfälliger Industrieländer – auf gesellschaftspolitisch stabilere Sollenperspektiven einer sozialen Gegenseitigkeit, die bei ihm sogar biologisch-behavioristisch unterbaut werden kann.

Insofern ist das Projekt FTHENAKIS weitergediehen – nicht im wertenden Sinne, sondern im historisch-sozialgeschichtlichen Sinne –, als bei wachsender politisch-wirtschaftlicher Sorge um die Bestandsicherung man sich nicht mehr pädagogisch jede Art von Systemtranszendierung leisten zu können glaubt. Dies zeigt sich als indirekte gesellschaftliche Einwirkung auf theoretische Konstruktionen.

Eine besondere Bedeutung wird der Elternarbeit zugesprochen; diese steht im Zusammenhang einer Synchronisierung der Interessen von Trägerverbänden, Erziehern, Sozialpädagogen mit gesamtgesellschaftlichen Standardvorstellungen. Das Rollenspiel müßte dem Rechnung tragen und ein Training kommunikativer Beziehungsfähigkeit auf der Basis gesellschaftlich vermittelter Ich-Stabilität für das Kind im Kindergarten anstreben. Dies nicht aus dem Bestreben, sich besonders affirmativ zu verhalten, sondern aus der Notwendigkeit, von einer Organisation aus wie dem Münchner Institut für Frühpädagogik relevante Angebote zu machen für eine Bedürfnisstruktur, der das Abseits

des Spekultativen nicht genügt. Die östlichen und westlichen Systeme sind im Augenblick mehr auf einen Neo-Pragmatismus der Ausdifferenzierung bestehender Möglichkeiten als auf „Experimente“ aus, eine Tendenz, die sich auch im sozialen Rollenverständnis und in den Rollenspielkonzepten für Kinder zeigt.

Das Projekt von SCHMITT stellte zu dem vorausgehenden ein gewisses Kontrastprogramm dar, vielleicht weil es früher, vor der „Tendenzwende“ mit Studenten konzipiert wurde und sich im Geist des Neomarxismus und der kritisch-dialektischen Frankfurter Schule versteht. Von den psychologischen und lerntheoretischen Vorgaben greift es einerseits auf die gängigen Rollenspielgrundlagen der Literatur (PIAGET, FLAVELL, KOHLBERG, BANDURA u. a.) zurück, andererseits wirken sich Ansätze der antiautoritären Richtung (gegen rigide Sauberkeits- und Ordnungsnormen) aus, wie auch Vorstellungen einer antagonistischen Klassenkonzeption. Die Dritte-Welt-Problematik, die im Rollenspiel von Vorschulkindern (überwiegend Unterschichtangehörigen) erfaßt werden sollte, folgte den Stichworten:

Toleranz, Kooperation, Solidarität.

Das solidarische Verhalten mit diskriminierten Minoritäten wird genauso wie die zugrundeliegende Erscheinung der Vorurteilsbildung und der sozialen Ungleichheit in einem gesellschaftlichen Begründungszusammenhang gesehen; das heißt, wo Wir-Gruppen-Bezüge unter engen Ausschlußnormen von Privilegierung gegenüber Unterprivilegierung bestehen, sollten sozialkritisch angeleitete Einstellungsveränderungen im Rollenspielhandeln zu Handlungsalternativen „von unten“ führen. Gerade um dieser Umorientierung willen unterschied SCHMITT zwischen einem problembezogenen Rollenspiel und einem Rollenspiel als Imitationsspiel, das in Lebensformen der bestehenden bürgerlich-spätkapitalistischen Sozialstruktur einübt.

Über die bewußt gemachte Andersartigkeit (größer – kleiner, dicker – dünner, stärker – schwächer) sollte für ethnisch differente Gruppen (schwarz – weiß) und darüber hinaus für soziale Unterschiede (reich – arm, berechtigt – nicht berechtigt) sensibel gemacht werden und die Kinder zur Parteinahme für den Unterlegenen gebracht werden.

Die Projektgruppe hat entschieden Position bezogen und das für sie politisch Wünschenswerte pädagogisch möglich machen wollen, wobei viele psychologisch-erziehungswissenschaftliche Ansätze – Phasenspezifisch, Beobachtungslernen, Vorurteilsforschung u. a. – Mittel zum Zweck werden, in der konkret-operationalen Phase des Kindes handgreiflich einzuüben und affektiv zu unterbauen, was im Zuge der Transferleistung nicht nur zum Abbau von Vorurteilen, sondern zu einer antizipatorisch vorweggenommenen Veränderung von Gesellschaft führen könnte.

Wie allerdings die Bedingungen außerhalb des universitären und schulischen bzw. vorschulischen Spielraums beschaffen sein sollen, die den pädagogisch vermittelten Lernprozeß realisieren helfen könnten, ist die Frage; ebenso wie die Selbständigkeit der Urteilsfindung für alle Beteiligten in Frage steht, wenn es darum geht, die Lehrenden und Lernenden auf eine Stufe zu stellen und gegenüber der intellektuellen Kompetenz des Projektteams die kommunikative Kompetenz der von Erziehungsprozessen Betroffenen erst einmal ernst zu nehmen. Es scheint, daß in diesem Zusammenhang auch die postulierte Elternarbeit an Grenzen stößt, weil Eltern, wie Erzieher, zwar wichtige Mitträger der Aufklärungsarbeit sein können, nicht aber die Zielformatistik des Projektteams stören dürfen.

Das Projekt von HIELSCHER ist ein vom Lande Schleswig-Holstein gefördertes Sozialerziehungsprogramm, das weniger mit allgemeinen Gesellschaftsanalysen als mit

speziellen methodischen Anliegen arbeitet¹. Obwohl Zielkomplexe wie Emanzipation und Menschlichkeit Globalperspektiven nahe legen würden, kommt es dem Projektleiter auf Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung des situativen sozialen Miteinanders und auf das Freisetzen auch persönlichen Glücks an. Lerntheoretisch unterbaut, sollen in kleineren Lerneinheiten „social skills“ trainiert werden, die als „learning sets“ in komplexere Strukturen sozialen Verhaltens transferiert werden sollen. Die Analyse und didaktische Strukturierung von Alltags- und Spielsituationen soll einen problematisierenden und verhaltensverändernden Effekt haben. Da es um systematische Sozialerziehung geht, steht für HIELSCHER nicht das freie Spiel, sondern das Regelspiel im Vordergrund, das allerdings zum Rollenspiel ausgebaut werden kann. Es wird davon ausgegangen, daß – ehe Rollenspiele größere Sequenzen erfassen könnten – Interaktionsspiele auf soziale Konstellationen aufmerksam machen und Grundmuster für Lebensbewältigung an die Hand geben müßten, aus denen dann ein umfassendes Rollenrepertoire aufgebaut werden könnte. Die Vermittlung von Sozialtechniken und -strategien zielt auf das kompetente Handhaben von Außenbeziehungen – argumentieren können (verbale und non-verbale Komponente), bereit sein zu handeln, fähig sein zu genießen – allerdings mehr unter dem Aspekt sozialkritischer Perspektiven. Obwohl Eltern- und Erziehermithilfe erwünscht ist, will HIELSCHER doch die Fragen der Erwachsenenwelt nicht zu denen der Kinder machen und deshalb Arbeitsplatzprobleme oder politisch-ökonomische Herrschaftsabhängigkeit nicht direkt thematisieren. Die Emanzipation des Kindes könnte man demnach als eine andere verstehen als die des Erwachsenen; sie würde in Überwindung des Nichtwissens, Nichtkönnens, Nichtkorrespondierens bestehen und pragmatisch kompensieren wollen, was dem Kind zur Durchsetzung seiner Möglichkeiten und Entfaltung seiner Kräfte hindernd im Wege steht.

Im Gegensatz zu der Wissenschaftsgeleitetheit mehrdimensionaler Art, wie sie FTHENAKIS aussprach, erschien der lerntheoretische Bezug HIELSCHERS eingeleisiger und deshalb von der Umsetzbarkeit her einfacher zu handhaben. Kein Theorieüberschuß schafft einen nicht auszufüllenden Erwartungshorizont, keine politisch-ökonomische Verflochtenheit als vielschichtiger Wirkungszusammenhang – wie die Konzeption von Schmitt sie vorsah – hemmt den Transferierungsoptimismus.

Einschätzung der Projekte von der Diskussion her

Die Organisationsbedingungen des DUISBURGER KONGRESSES wirkten sich insofern selektiv aus, als dem stark pragmatisch ausgerichteten Ansatz von HIELSCHER das Publikum fehlte und statt Erzieher Akademiker, zumeist Theoretiker, verbal zu interagieren suchten. Man wandte sich gegen den sozialtechnologischen Zugriff ohne zum Teil die Rahembedingungen der sozialpädagogischen Praxis, die Ausbildungsprobleme der Erzieher, die curriculare Situation innerhalb einer unausgearbeiteten Vorschuldidaktik, die defizitäre Elternschulung genügend mit in Rechnung zu stellen. Die im Gegensatz zu der Beurteilung der Arbeitsgruppe stehende breite Rezeption der Vorschläge von HIELSCHER in der vorschulischen Praxis macht deutlich, daß diese Konzeption einem Bedürfnis der Praktiker entgegenkommt, das sozial-emotionale Agieren zwischen

¹ Die Ergebnisse der Projektarbeit liegen publiziert vor in: HIELSCHER, H. (Hrsg.): Materialien zur sozialen Erziehung im Kindergarten. Heidelberg 1974.

Erzieher und Kind in Lernschritte sozial-kognitiver Art zu überführen. Imitations-, Regel- und Rollenspiel sind in diesem Zusammenhang methodische Zugriffe, die hierarchisch aufeinander aufbauen.

Die Diskussion der Ergebnisse des Projekts von SCHMITT nahm den größten Zeitanteil der Arbeitsgruppe in Anspruch², wobei die Unterscheidungsversuche zwischen Imitationsspiel – als tendenzielle Verfestigung tradierter, unhinterfragter Verhaltensmuster – und Rollenspiel – als zielgerichtete Veränderung im Sozialverhalten – sehr kontrovers aufgenommen wurden; im übrigen spiegelte diese Auseinandersetzung das Desiderat begrifflicher Klärung im Rollenspielkomplex.

Kritische Rückfragen richteten sich:

- an die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen, bei diesen schienen die altersspezifischen Vorgaben als modifizierendes Moment der Rollenspielgestaltung nicht genügend reflektiert, die postulierte Kindorientiertheit wurde durch die Vorstrukturierung des Erwachsenenteams überlagert;
- an die sozialpsychologischen Anknüpfungspunkte der Vorurteilsforschung und die damit verbundenen Probleme der Transferierung der Inhalte aus der 3. Welt auf Alltagssituationen in der BRD;
- an die normative Orientierung der curricularen Konstruktion und der damit verbundenen Verhinderung des situativen Diskurses mit Erziehern, Eltern und Kindern (Rollenspiel als mögliche Manipulation).

Aber wiederum zeigte sich die Diskrepanz zwischen der Weite des Erwartungshorizontes von Außenstehenden, wie die Kongreßteilnehmer sie darstellten, und der Schwierigkeit einer einigermaßen konzeptgerechten Realisierung innerhalb des Projekts – wobei die Information von SCHMITT interessant war, daß puristische Mitarbeiter „ausgestiegen“ waren, weil ihre systemtranszendierenden Vorstellungen im institutionellen Vollzug der Praxis nicht erfüllt wurden. Die Frage war, ob Planungskonzepte überhaupt aus dem theoretischen Arbeitszusammenhang direkt in die verschiedenen strukturierten Praxisfelder überführt werden können. Das Zusammenwirken von verschiedenen Organisationseinheiten (Familie, informelle Gruppen, Verbände), denen Kinder angehören, schafft nämlich Vorbedingungen, die die Generalisierbarkeit von inhaltlichen Rollenspielkonzepten problematisch erscheinen lassen.

Daß es auch eine theoretische Praxis gibt, die mit ihrer eigenen Erkenntnisgewinnung handelnd beschäftigt ist und deshalb für Absolventen von Hochschulen kommunikabler erscheint, bestätigte sich in der Aufnahme des Vortrags von FTHENAKIS³. Die Hörer fühlten sich angeregt; die Informationsbereicherung durch die Vorstellung neuester Forschungsergebnisse war willkommen; die Perspektivenübernahme, die sich im Wissenschaftsbetrieb stärker auf intellektuell-kognitiven Transfer beschränkt, war im Studium geübt und deshalb nicht schwer einzubringen. Selbst die Fragen nach dem erkenntnisleitenden Interesse der empirischen Forschungsergebnisse, der Legitimationsproblematik und Zielperspektive konnten mehr oder weniger akademisch behandelt werden. Es ist offensichtlich, daß die Problematik des Rollenspiels als soziale Interaktion im pädagogi-

2 Die inzwischen erschienene Dokumentation SCHMITT, R. u.a.: Soziale Erziehung in der Grundschule. Toleranz – Kooperation – Solidarität (Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 28/29. Frankfurt/M. 1976) lag den Teilnehmern des Kongresses leider noch nicht vor.

3 Erscheinen demnächst in: HOFFMANN, M. L./FTHENAKIS, W. E. (Hrsg.): Vergleichende Studien zur sozialen Entwicklung des Kindes beim Auer-Verlag.

schen Praxisfeld erst da virulent wird, wo Detailergebnisse wiederum Rückfragen an die Konzeptbildung nötig machen.

„Nachlese des Kongresses“

Viele Fragen waren wegen der vororganisierten Zeit offengeblieben oder nur angerissen worden. Wenn sie hier festgehalten werden, so als Gedächtnisstütze für das, was weiter innerhalb der Rollenspielthematik berücksichtigt und realisiert werden müßte:

Systematisierungsprobleme

Die Auseinandersetzung um die Unterscheidung Spiel – Rollenspiel konnte nicht ausdiskutiert werden und blieb als Fragestellung offen. Der Begriff Spiel erschien zu komplex und generell; aber auch die Spezifizierung durch Rollenspiel war immer noch zu global, um konkrete inhaltliche Anliegen festzumachen.

Eine Möglichkeit der Kategorisierung und Kriteriengewinnung wäre die Grobunterscheidung durch unterschiedliche Akzentuierung

- der *emotionalen Bezüge*,
- der *kognitiven Bezüge*,

beide werden allerdings im Sozialverhalten relevant – die Unterscheidung dient im wesentlichen systematisierenden Gesichtspunkten. Die emotional-soziale Bezogenheit kann individuell gesehen stärker auf Erlebnis-Bewältigung i. S. psychosozialer Therapie gehen; das Kind spielt seine Konflikte, aber auch unerfüllten Wünsche und vorgestellten Realitäten aus, wobei es eine Reduktion von Spannungen durch Expression erzielen und in der Katharsis einer inneren Befreiung Zuwachsraten an Persönlichkeitsentwicklung gewinnen soll. Bei dieser persönlichkeitsbildenden Intention wäre es nötig, Meßinstrumente zu entwickeln, um Empfindungen, Gefühle, Umwelterfassung, Ausdrucksrepertoire des Kindes dem Erzieher quantitativ und qualitativ nahezubringen. Nach Gewinnung der Analyseinstrumentarien wäre der nächste Schritt eine gezielte *Erziehungstherapie*, die Erzieher und Zögling in den Prozeß der wechselseitigen Aufklärung über innere Verhaltensstrukturen einbezieht. Hierbei geht es um kommunikative Einübungsprozesse, die verhaltensstabilisierende Wirkung haben sollen. Das Kind würde Detailerfahrungen in immer neuen situativen Konstellationen machen, ohne dem Zwang der Realsituation zu unterliegen, und würde mit der Möglichkeit, Verhalten revidieren zu können oder sich durch andere Kinder im Verhalten ergänzen zu lassen, Selbstbewußtsein gewinnen.

In der Reichhaltigkeit des kindlichen Rollenrepertoires hätte man ein Gegengewicht zu den Reduktionserfahrungen der Erwachsenen mit ihrer kontrollierten Gestik und Mimik und eine Manifestation kindlicher Welterfahrung als eines möglichen eigenständigen Bereichs neben Jugendlichen- und Erwachsenenkultur.

Es gibt auch einen Anspruch des Kindes auf altersspezifische, gruppenspezifische (peers) und individuelle Interpretation der vorgegebenen Verhaltensweisen, wobei der Prozeß einer produktiven sozialen Unangepaßtheit offen gehalten werden müßte, nicht weil das Kind die Machtmittel dazu hätte, dies durchzusetzen, sondern weil die

heranwachsende Generation erzwungene Harmoniemodelle leicht in rigide Gegenpositionen ummünzt.

Der *Erzieher* müßte indirekt zu diesem „dramatischen“ Geschehen gehören, indem er Koordinations- und Interpretationshilfen gibt, um Erlebnisse im Rollenspiel Gestalt werden zu lassen. Dabei wird intendiert, über Intensivierung der Empfindung, Steigerung der Wahrnehmungsfähigkeit und Erhöhung der Sensibilität zu besserem Interaktionsverhalten in verbaler und non-verbaler Hinsicht zu kommen.

Dieses „Auspielkonzept“ fordert Realisierungsbedingungen, wie sie aus der Spieltherapie bekannt sind, nämlich: Stärkung des Selbstvertrauens, Unmittelbarkeit des Bezugs und Gefühl des unbedingten Akzeptiertwerdens; Bedingungen, die stärker an „Nestwärme“, Intimgruppenatmosphäre und die soziale Sicherheit geknüpft sind, die zumeist privilegierte Schichten ihren Kindern vermitteln. Man könnte diese Form des Rollenspiels als *Darstellungs-* oder *Selbstdarstellungsspiel* charakterisieren. Historisch gesehen hätte diese Spielform ihre Vorläufer im Laienspiel – wie es aus der Reformpädagogik bekannt ist – und im Soziodrama psychoanalytischer Richtung, die beide in der Expressivität des unmittelbaren Lebensausdrucks Selbstbefreiung des Kindes über die Trieb- und Emotionsphäre wollen⁴.

Im Gegensatz dazu stünde ein Rollenspiel im Sinne eines Lernspiels mit spezifischen gesellschaftlichen Implikationen, das man *strategisches Aktionsspiel* nennen könnte. Das Kind soll sich dabei als verflochten in eine herrschaftsbestimmte, anonym strukturierte Umwelt begreifen lernen, in der nicht frei gewähltes Verhalten, sondern aus gesellschaftlicher Notwendigkeit taktische Handlungsalternativen notwendig würden. Eine normative Pädagogik würde hier nach Ziel, Inhalt, Methode und Organisation für die Einübung eines „richtigen“ im Gegensatz zu „falschem“ Verhalten befragt und Wertorientierungen als Kampforientierungen gegen ökonomisch-politische Rollenfixierung und Klassenantagonismen mobilisiert.

Statt eines Harmoniekonzepts mit der Intimität der Kleingruppenerfahrung stünde ein Rollenkonfliktkonzept mit Herausforderungscharakter zur Erfahrungsgewinnung bereit. Marxistische Kindertheater haben solche Rollenspielplanungen zu realisieren versucht und die adäquate Eigenreaktion steuern wollen, wobei die Entscheidungskompetenz besonders des Unterschichtkindes dadurch gestärkt werden sollte, daß Verhaltenssicherheit aus Parteilichkeit und Solidarisierung erwachsen sollte. Bezogen auf soziologische Kategorien könnte man bei dem strategischen Aktionsspiel von *dysfunktionalem Rollenspiel* sprechen, bezogen auf bestehende Strukturen, die es transzendierend infrage stellt.

Will man den *sozial-kognitiven* Aspekt des Rollenspiels stärker betonen, so müssen soziale Interaktion und gruppenspezifische Erfahrung unter die kritische Reflexion der alternativen Selbst- und Fremdbeurteilung gestellt werden. Das heißt, die Vielfalt der Interpretationsmöglichkeiten eines Tatbestandes und die Toleranzerfahrung hinsichtlich eines die gängigen Interaktionsmuster infragestellenden Nonkonformismus sollten im Rollenspiel bewußt erfahren werden. Insofern ließe sich von *sozialem Modellfallspiel* sprechen, als hier exemplarisch für real erlebte oder vorweg genommene Handlungsbezüge im Spiel und seiner Auswertung Interpretationen gesucht und gemeinsam gefunden werden, die die Realsituation bewältigen helfen können. In diesem Zusammenhang abwertend von *funktionalem Rollenspiel* zu sprechen, wäre ungerechtfertigt, weil es im

4 Zur ideologiegeschichtlichen Begründung dieses Zusammenhangs vgl. KOSSOLAPOW, L.: *Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität*. Frankfurt/M. 1975.

Sinne von KARL MANNHEIM auch eine „*schöpferische Anpassung*“ gibt, bei der erst im Nachvollzug tradierter Handlungsmuster, im darstellenden Verobjektivieren eine distanzierte Einschätzung möglich wird. Über das Ausspielen sozialer Modellfälle und das Sprechen darüber in einschätzender Absicht wird einerseits die Aneignung des Verhaltenscodes als Partizipation an den Kulturleistungen einer Gesellschaft gewährleistet und andererseits Verbindlichkeiten überprüft, so daß situative Antworten ohne realitätsferne Sozialillusion gefunden werden können.

Wenn man zunächst einmal einen Sozialfundus verlangt, so liegt dem die Vorstellung zugrunde, das Kind müsse erkennen, daß Gesetzmäßigkeiten sozialen Zusammenlebens beständen, die es nicht nur aus gruppaler Interessenverabsolutierung, wie die Machttheorie es will, sondern aus Einsicht in die Notwendigkeit eines geordneten Sozialgefüges (Teilhabe an kollektivem Handeln) handeln ließen.

Potenziert wird ein kognitiv angeleitetes Rollenspiel im *sozialkreativen Konfliktspiel* wirksam, weil über die konforme Darstellung hinaus Situationen durchgespielt werden, die den Charakter des Infragestellens annehmen und Entwürfe neuer Lösungen für soziale Interaktion bereitstellen. So können z. B. entgegen den normierten Erziehererwartungen an das „*liebe Kind*“ Alternativen ausgespielt werden, die von negativen, destruktiven Einfällen ausgehend Routineverhalten zu hinterfragen und zu durchbrechen in der Lage sind. Damit wird aggressives, angsterfülltes Verhalten von Kindern zum Vehikel der Aufklärung über tieferliegende Ursachen eines sogenannten Fehlverhaltens. Von rational zu bewältigenden Konkretsituationen her können sich weitergehende gesellschaftliche Einordnungsperspektiven ergeben. Erst der Allgemeinheitsgrad des sozialen Bezogen-seins schafft so viel an Vergleichbarkeit innerhalb der Gruppenbezüge, daß Einzelverhalten deutbar und verantwortbar wird.

Soziale Wertorientierung als differenzierender Faktor im Rollenspiel

Eines der ungelösten Probleme der Diskussion war die Einbindung des Rollenspiels in gesellschaftliche Wertungen, die bei bestehender Pluralität nicht mit Ausschließlichkeitscharakter zu fassen sind. Einhellig war die Meinung, daß Rollenspiele nicht rein wertneutral technologisch gehandhabt werden können, wenn sie Voraussetzungen für die soziale Orientierung des Kindes vermitteln helfen sollen.

Schon in kleinen Spielsequenzen schlägt Wertorientierung in den Kommunikationsstrukturen durch.

So z. B. in der Entscheidung für soziale *Konformität* oder *Nonkonformität*; wenn es darum geht, die Stellung eines Kindes in der Gruppe als angepaßte oder abweichende durch akzeptierte positive oder negative Gruppensanktionen auf kindliche Reaktionen von Erzieherseite her zu verstärken. Die jeweiligen Grundlagen vorschulischer Verhaltenserwartungen spielen beim Erzieher insofern eine Rolle, als er das Kind veranlassen kann, Gewohnheiten auszubilden, die entweder auf Risikobereitschaft und Flexibilität oder auf regelgerechtes Routineverhalten gehen können. Die Sicherheit des Kindes erwächst aus der Regelbefolgung anpassungsspezifischer oder veränderungsfreudiger Art.

Da niemand isoliert sein möchte und ein Außenseiterdasein große Verhaltenssicherheit erfordern würde, geht das Kind auf Konformität und Bestätigung aus, wobei sich die erfolgreichen Bemühungen an der Skala der Beliebtheit ablesen lassen. Inhaltlich kann allerdings die Grundlage der Akzeptierung je nach der Subgruppe oder dem Vorschul-

bzw. Schulsystem sehr verschieden sein (Waldorfschulen – Staatschulen, Kinderläden – Kindergärten u. a.), gemeint ist die Zugehörigkeit zu normgebenden Systemen wie Kirchen, Parteien und anderen Weltanschauungsgruppen, die Wertmuster, Sanktionen und Belohnungsmechanismen bestimmen.

Ebenso entscheidend wie Konformitäts- oder Nonkonformitätsförderung wäre die Präferenz des Erziehers zur Unterstützung von *Individualität* oder *Sozialität*, selbst wenn es sich nur um graduelle Unterscheidungen handelt.

Der Erzieher kann innerhalb des institutionellen Rahmens, der ihn bindet, den persönlichen Anteil und die individuellen Verdienste eines Kindes so herausstellen, daß es die persönlich ausmachbaren Leistungen sind, die in der Gruppe zählen, oder er kann mehr die Kooperationsbereitschaft in der Gruppensollereffüllung ohne Belohnung des individuellen Beitrags prämiieren. Die Gefahr liegt weniger in der Akzentuierung als in der Ideologisierung der polarisierten Positionen. Eine Stärkung der Eigenentscheidung des Kindes würde es wahrscheinlich eher erlauben, neue Arten sozialen Verhaltens zu akzeptieren, als eine rigidere Gruppenbildung, die den Schutzmechanismus des Gruppendrucks und der Vorurteilsbildung aufzubauen nötig hat. Bei beiden Akzentuierungen wird es nötig, eine Sensibilisierung für zwischenmenschliche Beziehungen über personale Selbstaktualisierung zu erreichen.

Eine weitere Orientierungsperspektive würde die Unterscheidung zwischen einem vom Erzieher begünstigten *Sach-* oder *Personen-Bezug* ergeben. Zumeist besteht eine Diskrepanz zwischen der verbal geäußerten Idealvorstellung, alles müsse in den Dienst der Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit gestellt werden, in dem Sachobjekte dem Interaktionszusammenhang unterzuordnen seien. Faktisch dominiert aber durchweg die Wertschätzung des Gegenständlichen, die vom Erwachsenen her bestimmt ist. Dabei spielt der reale Kostenpunkt einer Sache oft eine untergeordnete Rolle. Dennoch wird das Kind Dingen gegenüber vielfach zu größerer Sorgfaltspflicht angehalten als gegenüber Menschen. Das „Gebrauchen“ von Menschen wäre dann nur eine Konsequenz solcher Materialisation menschlicher Bezüge durch Überbetonung einer „verzweckten“ Sach-Mittel-Relation.

Je nachdem wie der Erzieher – aufgrund seiner eigenen Sozialisationsbedingungen – Positionen zum Tragen bringt, entsprechend werden Kinder durch seine Bestätigung oder Ablehnung in ihrem Spielverhalten, das zu Realverhalten werden kann, vorprogrammiert. Allerdings ist dies nur eine neben anderen Beeinflussungen, da sich Verhaltensvorbilder in familialen und außerfamilialen Gruppenbezügen divergierend auswirken können. Das bedeutet wiederum für die Erziehereinstellung Berücksichtigung von Alternativen, die sich beim Kinde aus den Schnittpunkten verschiedener Beeinflussungssphären und deren individueller Verarbeitung ergeben. Dies wirkt sich auf das Rollenspiel insofern aus, als der bewußte und unbewußte sozialhistorische Erfahrungshintergrund der Kinder in der „Rollenmitträgerschaft“ von beeinflussenden Gruppen und Personen virulent wird und vom Erzieher beachtet werden muß.

Rollenspiel als Inhalt und Methode sozialer Erziehung

Interaktionsspielräume und Organisationsgrenzen müssen bei der Sozialerziehung in ganz besonderer Weise austariert werden, damit ein Kind sein Selbst, seine Gefühle, Fähigkeiten, Fertigkeiten im sozialen Netzwerk gruppenspezifischer Bezüge einschätzen

lernt und dahin gelangt, sich in Spiel und Arbeit soweit zu verwirklichen, wie es die konstruktive Verwendung offener Möglichkeiten eines Systems erlaubt. Sozialerziehung geht weiter als das Rollenspiel, auch wenn dieses keine bloße Methode, sondern Selbst- und Gesellschaftsdarstellung – Alltagsleben in Aktion – wäre. Sie umfaßt praktisch den ganzen Sozialisationsprozeß als Vermittlung und Aneignung standardisierter Wert- und Normvorstellungen einer Gesellschaft und ihrer Untergruppen. Im Rollenspiel geht es um eine gezielte Vermittlung des Verhaltensrepertoires, das durch Setzungen und Vorgaben in bestimmter Weise verstanden wird, insofern es eine sozialverbindliche Interpretation gibt. Ein solches Repertoire zu kennen, ist Voraussetzung für Partizipation des Einzelnen an gesellschaftlichen Rollen- und Ressourcenzuweisungen, die im Rollenspiel vorweg genommen werden können. Die Operationalisierbarkeit solcher Einsichten ist jedoch begrenzt, weil wir zu wenig wissen, welche Lernprozesse bei sozialer Erziehung innerhalb und außerhalb der Institutionen individuell und gruppal ablaufen und wie Lernschritte ausdifferenziert werden können. Denn daß das Kind sozialisiert wird, ist eine zu passive Sicht, ebenso wie die Absorptionsprozesse der Gesellschaft zu ganzheitlich-omnipotent gesehen werden. Das Kindesbild bedarf der Revision, da es Produkt gesellschaftlicher Vorstellungen vom Kinde ist und seine sozialen Interaktionsformen von der Bedürfnisstruktur her noch gar nicht voll erfaßt sind. Dringend notwendig wäre die Analyse von Persönlichkeitsstrukturen im Verhältnis zu Strukturen sozialer Gebilde – und zwar weitergehend als die PIAGETSchen Strukturmuster für Phasen der Kognition übertragen auf die Entwicklung moralischen Bewußtseins.

Die Inhalte sozialer Erziehung im Rollenspiel sind die Inhalte gesamtgesellschaftlich und gruppal vermittelter Sozialerfahrungen von Einzelnen und Gruppen. Insofern ist auch die Diskussion um die Realisierung von : Empathie, altruistischem Verhalten, Perspektivenübernahme, Verurteilsabbau, Egalität nicht eine Frage des als Methode einzusetzenden Rollenspiels. Mehr vielleicht als in anderen Lernbereichen wird beim Rollenspiel der Implikationszusammenhang von gesellschaftlichen Vorgaben, Zielvorstellungen, inhaltlicher und methodischer Ausdifferenzierung und Betroffeneninteresse deutlich. Mit Rollenspiel einen unbegrenzten Optimismus zu verbinden hinsichtlich gesellschaftsrevolutionierender Praktiken, wäre nicht nur eine Überschätzung von Wirksamkeiten eines pädagogischen Subbereichs, sondern auch angesichts der mangelnden theoretischen und praktischen Ausarbeitung des Rollenspielkomplexes eine Hypostasierung eines erzieherischen Mediums neben anderen.

Möglichkeiten und Grenzen von Rollenspielaktivitäten

Nicht Weltveränderung im Großen, aber Lernschritte im Kleinen kann das Rollenspiel vermitteln, wobei „Regisseure“ solcher Spiele viel bescheidener ihre Erwartungen zügeln müssen, um das Instrumentarium wie auch die Kinder nicht zu überfordern.

Wie im Straßenverkehr gibt das Rollenspiel Gelegenheit, eine Regelmäßigkeit, der Prinzipien, die Regelbeachtung, Zusammenspiel und Durchhaltevermögen zu üben. Es muß Konsens bezüglich des Rollenspielverlaufs hergestellt werden. Jeder hält sich für den Spielverlauf an seine Rolle, selbst wenn sie ihn enttäuschen und ihm unsympathisch werden sollte. Die Spieler erfahren sich als relativ gleichberechtigt, auch wenn sie ungleichgewichtige Rollen spielen, weil die Bindung durch die Regeln der Interaktion verpflichtend ist; Legitimation und Kommunikation erwachsen gleicherweise aus der

gemeinsamen Interpretation der Rolle, wobei die individuelle Auslegung entsprechend der Handlungssituation des Zusammenspiels die Freiheit ist, die der Spieler sich nimmt. Rollenspiel könnte die eigene Erfahrung reflektieren helfen, bzw. zu kreativer Ausgestaltung Anlaß geben, wenn eine Aktivierung im Prozeß des Geschehens ohne Konsumentenhaltung gelänge.

Aber da auch Rollenkonfirmierung und Rollenrestriktion droht und die Wettbewerbssituation auch im immateriellen Gewinn- und Verlustcharakter des Spiels durchschlagen kann, muß der Transfer nach dem Spiel in Auflösung der Handlung und Interpretation der Rollen geleistet werden, wobei der motivierende Charakter des Spiels eher geeignet scheint, Aufklärungsprozesse in Gang zu setzen als kognitiv-verbale Erklärungsmuster ohne Handlung. Emotional sollte der Befriedigungsgewinn aus dem Spiel nicht übersehen und in der Möglichkeit der freien Wahl die Rollenvarianz des Einzelnen herausgefunden werden. Wer die Lernspiele dabei zu eng fassen will und den ideologischen Zeigefinder nicht verleugnen kann, wird sich unversehens der korrigierenden Sinneserfahrung des Kindes gegenüber sehen und auch bei vorher besprochenem Verlauf und Ausgang eine open-end-Situation nicht verhindern können.

Erzieher und Kind könnten also in gleicher Weise innerhalb des Rollenspiels lernen (Wechsel von informationsgebender und -nehmender bzw. zweiseitig erfahrungserweiternder Position), wobei die Lernprozesse sich materialisieren und curricular spezifisch verorten lassen könnten. Außerdem lassen sich Beobachtungsstrategien während des Rollenspielgeschehens und danach einsetzen, die Aufschlüsse über die Erlebnis-, Verhaltens- und Verarbeitungsstrukturen des Kindes geben. Dabei gibt es eigentlich keine Reaktion und keinen Gebrauch von Mitteln, die ohne Rückmeldungsfunktion wären. Um nur einige ‚Variablen‘ herauszugreifen, seien folgende Bezüge exemplifizierend ange-
rissen:

Materialverwendung: alles, was Kinder zur Verkleidung, zur Objekt- und Personendarstellung verwenden, ist weltverändernd im Kleinen und läßt nach dem Grad der Realitätsabbildung, der Abstraktionsfähigkeit, der Umarbeitungs-„kunst“ auch den Grad der Elaborationsfähigkeit und der Redefinitionsmöglichkeit des Kindes erkennen. Das gleiche gilt für die Raumausgestaltung, die eine Art räumlicher Materialverwendung ist.

Personenbegegnung: beachtet würden hier die Anzahl der interagierenden Kinder, ihr Geschlecht, ihr Alter, die mitwirkenden Erzieher, wobei das Spielverhalten der Einzelnen „getestet“ würde nach Kooperationsverhalten oder isolierten Spielaktivitäten, nach primärem Interesse an Spielinhalt oder Sozialbezug. Die emotionalen Äußerungen lassen sich dabei auf Skalen wie: engagiert, aggressiv, impulsiv, lethargisch, autoritär usw. beziehen, ohne daß damit etwas Kinddiskriminierendes ausgesagt würde.

Rollenrelevanz: wichtig werden die bevorzugten Rollen, die Kinder als Erwachsene, als Statusangehörige, als „gut“ oder „böse“ erscheinen lassen. Dabei dürfte nicht nur die getroffene Wahl, sondern auch das Durchhalten von Rollen, die Intention, die Variabilität, die Innovation von Bedeutung sein. Wer als Initiator des Spiels Rollen verteilen, wer seine Integrations- und Organisationsfähigkeit unter Beweis stellen kann, wer eine Verhaltensentwicklung während des Spielverlaufs zeigt, sich logische oder alogische Lösungen einfallen läßt, der ist nicht nur Produkt der Verhältnisse, vielmehr Produzent bzw. aktiver Mitträger seiner Rollen.

Sprachlichkeit: festzumachen wären die Anteile für Verbalität und Nonverbalität bei Kindern, die in ihrer Grob- und Feinmotorik, in ihrer Körpersprachlichkeit, ihren Geräuschpegeln (laut, leise), ihrem gesamten Ausdrucksvermögen erfaßt werden müßten. Die Diskussionsregeln und Verständigungsmodalitäten, einschließlich des Konfliktlösungsverhaltens, geben Einsicht in die Umgangs- und Verkehrsformen kindlicher Akteure und lassen anteilmäßig und vom Interaktionsstil her das Rollenrepertoire inhaltlich faßbarer erscheinen als unter allgemeinen Formeln.

Zusammenfassend läßt sich auf die Frage, was Rollenspiel potentiell einübt, sagen, daß ein Rollenspiel-Curriculum-Konzept nur die eine Seite eines Angebots ist, während die andere Seite vom Kinde her aktive Anteile der Selbstproduktion bietet, die als teilweise Uminterpretation der Anregung ein Drittes, das weder Vorgabe noch Anpassung oder Widerstand ist, hervorbringt. Wie die russische Kreativitätsforschung unterscheidet zwischen Hervorbringungen, die neu für die Gesellschaft oder neu i. S. der Entdeckung für den Einzelnen sind, so kann auch beim Rollenspiel die Produktivität des entdeckenden Lernens neue Aspekte im konkreten Vollzug sozial relevanter Interaktionen für Erzieher und Kinder zeigen. Der Einzelne entdeckt sich neu, die Gruppe gewinnt neue Einblicke in ihr Zusammenwirken, die Erzieherin sieht im Handlungsvollzug der rollenspielenden Kinder neue Ausdrucksformen und Umweltbewältigungsmöglichkeiten. Das Sich-Kennenlernen durch Agieren öffnet neue Zugänge zu den Interaktionspartnern, wobei jede Selbstentblößung schon allein in der Steigerung der Empfindungsskala das Kind auch schutzbedürftig macht. Rollenspiele sollten keine Experimentierfelder mit Menschen und keine unbedingten Enthemmungsmechanismen im Abbau des Selbstschutzes gegenüber noch nicht bewältigten Erfahrungshorizonten sein. Ethnologie und Anthropologie vermitteln Einsichten in Schutzmechanismen und Tabuisierungen, die zur Kenntnis genommen werden sollten.

Rollenspiel unter verschiedenen Gewichtungen

In der Diskussion des Duisburger Kongresses wurde klar, daß es irreführend ist, von *dem* Rollenspiel zu sprechen und dafür eine Definition der Ausschließlichkeit zu erwarten. Im Gegenteil wurde es deutlich, daß es unter verschiedenen Aspekten einen unterschiedlichen Stellenwert im Prozeß der Erziehung erhält.

Rollenspiel als Informationsgewinnung: für Kinder kann „Welt“ erschlossen werden, für Erzieher die Kinderwelt oder die Zwischenwelt Kind-Erwachsener oder die Welt des Gewesenen oder des Zukünftigen. Informanten können Eltern, Erzieher oder Experten sein, aber auch Medien (Funk, Fernsehen) oder Kinder untereinander. Das Gewicht der Information steigt sich mit dem Grad der Gewichtigkeit des erwachsenen Gewährsmannes, wobei amtliche Funktionen in Anstalten und Verbänden das Ansehen erhöhen können. Es besteht die Gefahr der Autoritätsabhängigkeit und des entliehenen Selbstbewußtseins über den kompetent erscheinenden Informationsträger. Die Gegen-schulbewegung, die auch Selbstorganisation von Lernprozessen für Vorschulkinder einschließt, ist ein gutes Beispiel für Autoritätsabbau in der Informationsgewinnung, die ihrerseits formale Strukturen über inhaltliche Verbindlichkeiten auch für die Verhaltens-einübung vermittelt.

Modifizierende Strategien: häufig Informanten wechseln, keine Omnipotenz suggerieren, über Personen zur Sache vordringen und Informationsquellen selbständig erschließen lernen (Beobachtung, Lexika, Direktbefragung usw.).

Rollenspiel als Problemlösungsstrategie: das bewußte Arrangement von inhaltlich problemträchtigen Rollenspielen soll Problembewußtsein bei Kindern fördern und gleichzeitig Strategien des Sichzurechtfindens und des Überblicks über komplexe Situationen oder Tatbestände vermitteln. Dabei kann das Problem generell als schwierig gelten (Gruppenkonflikte, wirtschaftliche Zusammenhänge) oder nur schwerwiegend für das Kind sein (Korpulenz, Brillenträger), oder ein scheinbar ganz leicht zu durchschauendes Verhältnis wird erst problematisiert (Einkaufen, Schulweg). Je nachdem, ob mehr sozial-emotionale oder sozial-kognitive Strategien verstärkt werden, wird das engagierte Parteinehmen oder das Kalkül des Abwägens und der Distanz im Vordergrund stehen. Institutionell dürfte sozial-emotionale Dichte mehr bei Kleingruppen, die mit körperlich-sinnlicher Verstärkung arbeiten, zu finden sein, während intellektuelles Problemlösen an schulartige Organisationsstrukturen mit abstrakt-anonymen Bezügen gebunden wäre.

Modifizierende Strategien: Wechsel zwischen Groß- und Kleingruppen für Kinder, Bewußtmachen der verschiedenen Verhaltensweisen, Vermeiden der „Verkindlichung“ und manipulativer Praktiken, nicht unbedingt Verhindern von Handgreiflichkeiten und Selbstregulierung unter Heranwachsenden, aber Zwang zu Erklärungsmodalitäten durch Erzieher.

Rollenspiel als Aktualisierung und Erweiterung des Selbstkonzepts: das soziale Selbst des Kindes ist sowohl Frucht der Außenbezüge als auch der inneren „Entwicklung“, so daß das Voraussetzen einer idealistischen Selbstentfaltung ideologiekritisch zu überprüfen wäre; damit aber auch eine Rollenspielstrategie des Schonraums und der Naturnähe. Stimuli der hochtechnisierten Umwelt schaffen ein abstrakteres Selbst in Auseinandersetzung mit sozial-historischen Voraussetzungen, die nicht nur für die Erwachsenenwelt mit ihren Arbeitsprozessen gelten. Umweltbewältigung aufgrund eines erst zu schaffenden und nie ganz vollendeten Selbstkonzeptes, das die Spannungen der gesellschaftlichen Verhältnisse in sich aufnimmt und aufarbeitet, kann durch das Schaffen von Vorbildern (Identifikationssymbole) oder das Entwerfen von Orientierungsmustern, die „spielend gelernt“ werden, geleistet werden. Die Kleinfamilie verstärkt die Tendenz zur Vater- oder Mutterbindung und schafft damit auch elternähnliche Bezugspersonen in anderen Organisationen. Persönlichkeits- und Individualorientierung resultieren wahrscheinlich weitgehend aus der Primärsozialisation.

Modifizierende Strategien: wechselnde Bezugspersonen, allerdings in überschaubarer Anzahl (Ich-Stabilität) schon vor dem Rollenspielalter, damit später nicht nur ein individuelles Selbstkonzept aufgebaut werden kann; kritische Selbsteinschätzung des Erziehers ermöglicht auch dem Kind realere Selbsteinschätzung, ohne das Aspirationsniveau zum Teil unerfüllbarer Forderungen (Leistungsdruck) intrinsisch zu erzeugen.

Rollenspiel als Dezentralisierungsprozeß und Perspektivenübernahme: neben den Konzentrationsprozessen der Ich-Bildung steht der dezentrierende Prozeß der Wir-Bezüge, die dialektisch ineinandergreifen. Seit FLAVELL das Denken, was der andere denkt i. S. einer Antizipation des Fremdverhaltens als erzieherische Maxime propagierte, gibt es Vorschläge zur Einübung sogenannter Perspektivenübernahme. Sie sollte nicht nur der Ich-Bereicherung durch Beziehungsreichtum und Organisation dieser Bezüge dienen,

sondern auch der bewußten Sozialverflechtung eines Selbst in Gruppenzusammenhänge. Dem mehr kognitiven thinking-about-thinking entspricht noch nicht ganz die emotional-sinnliche Einschätzung der Sozialatmosphäre in Gruppierungen offizieller und inoffizieller Art und damit die Erfahrung auch der Unterschiede institutionalisierter und spontaner Reaktionen durch das Kind. Es hätte auf diesem Gebiet sogar einen Vorsprung vor den Erwachsenen, die in sozialer Wahrnehmung zum Teil restringiert sind, während das Kind – besonders im Kleingruppenbezug – weniger spezialisiert, also unmittelbarer sich gibt.

Modifizierende Strategien: wechselnde Gruppensichtweisen und unterschiedliche Gruppenbesonderheiten bewußt machen und zwar mehr durch Mitagieren als durch Erklärung der Einstellungsmuster und versuchten Vorurteilsabbau. Erzieher und Kinder gemeinsam direkt und indirekt agieren lassen, damit die doppelte Brechung Erziehersicht – Kindersicht sich auch in der doppelten Perspektivenübernahme zeigt und Anlaß gibt, Erfahrungen über abstrakteren und konkreteren Zugriff auszutauschen.

Rollenspiel als Überwindung von in-group-Beschränkung: nicht nur der gruppale, sondern auch der intragruppale Bezug kann durch Rollenspiel differenzierter gefaßt werden. Allein schon der für selbstverständlich genommene Familienegoismus, der sich in Gruppenegoismus fortsetzt, bedarf der Aufklärung, so daß sowohl individuelle Abweichungen wie gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen zu thematisieren wären. Die Außenseiterrolle, die ein Kind spielen kann, oder die Führungsrolle oder die Mitläuferposition wären gruppendynamisch sowohl wie gruppenübergreifend zu erklären. Gruppendruck – der dazu führen kann, Gewissenskonflikte resultierend aus Loyalitätsforderung und Auswärtsorientierung (über eine Gruppe hinauswachsen) zu erzeugen – der emotional als Liebesentzug erfahren worden ist, kann besser im Anschluß an solche Konkreterfahrungen mit seinen pros und contras erörtert werden. Dabei können Geschlecht, Alter, Status, Rasse, Religion in-group-Verbindungen loserer und festerer Form erzeugen, je nachdem, ob in einer Kleingruppenbildung die unterscheidenden Merkmale in Absetzung zur übrigen sozialen Umwelt konserviert werden. Hier spielen auch Wertmuster insofern eine Rolle, als Gruppenentzug moralisch als Gruppenverrat gewertet werden kann und das Kind Rationalisierungsmöglichkeiten braucht, um nicht ein „schlechtes Gewissen“ zu perpetuieren.

Modifizierende Strategien: Rollenwechsel zwischen den verschiedenen Gruppenpositionen nicht nur spielerisch kurz, sondern längerfristig in Verbindung mit Gruppenwechsel, der dazu führen kann, daß ein und dieselbe Rolle unter Umständen positiv oder negativ sanktioniert wird. Demgegenüber Kennenlernen auch „neutralerer“ Bezüge juristischer oder administrativer Art und damit Relativierung des Zwangscharakters rigider Gruppenideologien.

Man könnte noch weitere Differenzierungen zum Thema Rollenspiel einbringen, was aber in einem anderen, systematischeren Zusammenhang zu leisten wäre. Wichtig war mir, Überlegungen, die auf dem Kongreß fragmentarisch im Raume stehen bleiben mußten, nicht verloren gehen zu lassen, sondern an dieser Stelle noch etwas weiterzuführen. Wenn von Teilnehmern der Arbeitsgruppe geäußert wurde, daß das Ende der Tagung eigentlich der Anfang weiterer Zusammenarbeit sein müßte, so wäre für Interessenten die Möglichkeiten gegeben, innerhalb des Schwerpunktes Sozialpädagogik/Vorschulerziehung des erziehungswissenschaftlichen Instituts der UNIVERSITÄT MÜNSTER die Frage im Rahmen der Erzieherfortbildung – für die der Einsatz eines sozial-kreativen Rollenspiels von besonderer Bedeutung wäre – fortführen zu helfen.